

# A ABORDAGEM SOCIOCOGNITIVA DA COMPREENSÃO LEITORA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

## THE SOCIOCOGNITIVE APPROACH TO READING COMPREHENSION IN THE PORTUGUESE LANGUAGE TEXTBOOK

Jose Venicius Ramos da Silva<sup>1</sup>

Nadja Eudocia dos Santos Lins<sup>2</sup>

Fabiana Pincho de Oliveira<sup>3</sup>

**Resumo:** A avaliação da compreensão leitora é uma prática muito presente nos livros didáticos de Língua Portuguesa. No entanto, as abordagens propostas por meio de exercícios, algumas vezes, apresentam um enfoque mecanicista e centrado exclusivamente na decodificação, comprometendo a exploração do texto em seus múltiplos sentidos, conforme defende Marcuschi (2003). Sendo assim, o presente trabalho tem como objetivo analisar alguns exercícios de compreensão leitora no livro didático de língua portuguesa, especificamente no 1º capítulo do livro *Geração Alpha* (2018), da editora SM Educação, destinado ao 9º do ensino fundamental II. A análise realizada fundamenta-se nos estudos de Marcuschi (2003; 2008), Kleiman (2002), Koch & Elias (2013) e Geraldi (2015), os quais abordam a leitura na perspectiva sociocognitiva. As questões analisadas viabilizam um trabalho de compreensão textual pertinente com as abordagens sociocognitiva e interacionista de leitura. Concluímos que o livro didático é um aliado na docência e um facilitador no processo de ensino e aprendizagem, mas o ponto chave é que o docente conheça seu material de trabalho e use-o conforme suas realidades de ensino e de aprendizagem.

**Palavras-Chave:** Compreensão leitora. Livro Didático. Abordagem Sociocognitiva.

**Abstract:** The assessment of reading comprehension is a very present practice in Portuguese language textbooks. However, the approaches proposed through exercises, sometimes, present a mechanistic approach and focused exclusively on decoding, compromising the exploration of the text in its multiple senses, as defended by Marcuschi (2003). Therefore, the present work aims to analyze some reading comprehension exercises in the Portuguese language textbook, specifically in the 1st chapter of the book *Geração Alpha* (2018), by SM Educação, intended for the 9th of elementary school II. The analysis performed is based on studies by Marcuschi (2003; 2008), Kleiman (2002), Koch & Elias (2013) and Geraldi (2015), which address reading from a sociocognitive perspective. The following questions enable a work of textual comprehension relevant to sociocognitive and interactionist approaches to reading. We conclude that the textbook is an ally in teaching and a facilitator in the teaching and learning

---

<sup>1</sup> Acadêmico do sétimo período do curso de Letras-Português pela Universidade Federal de Alagoas. Professor de Língua Portuguesa no Centro Educacional Renascer – Rio Largo/AL

<sup>2</sup> Acadêmica do sétimo período do curso de Letras-Português pela Universidade Federal de Alagoas

<sup>3</sup> Professora Associada da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas

process, but the key point is that the teacher knows his work material and uses it according to his teaching and learning realities.

**Keywords:** Reading. Text Comprehension. Textbook. Sociocognitive Approach

## **1. Introdução**

A compreensão leitora dos mais variados textos que circulam nas interações comunicativas em sociedade é uma necessidade inegável, haja vista a importância da leitura para o desenvolvimento social, intelectual e emocional dos sujeitos. Dessa forma, a alfabetização e o letramento são fatores determinantes para a ascensão social dos indivíduos, os quais vivem numa sociedade letrada e conseqüentemente precisam aprender a decodificar os signos impostos ao meio social. A leitura é, portanto, uma habilidade imprescindível para promover a interação entre os sujeitos e desenvolver a capacidade crítica e interpretativa diante de um mundo diversificado e informativo, marcado pelo avanço da comunicação midiática e tecnológica.

No que diz respeito ao ensino e à aprendizagem da leitura no ambiente escolar, é importante considerar as múltiplas abordagens metodológicas existentes. O professor, mesmo diante das inúmeras e diferentes dificuldades da docência, a partir de um sistemático processo de formação continuada, pode utilizar ferramentas que despertam o interesse do aluno pela leitura e desenvolvam essa habilidade. As abordagens centradas nas perspectivas sociointeracionista e sociocognitiva podem evitar uma concepção reducionista de leitura, atrelada a determinadas estratégias ineficazes de ensino.

No ambiente escolar, o livro didático tem demonstrado ser um importante instrumento para o ensino da leitura. Em alguns contextos, é o único material à disposição. Após a implantação do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os livros didáticos passaram por inúmeras alterações. As unidades são organizadas em torno de gêneros textuais, as habilidades e competências são descritas no trabalho pedagógico com as práticas de leitura/escuta, produção de textos, oralidade (ainda de uma forma superficial) e análise linguística/semiótica.

Como frequentemente as atividades realizadas durante as aulas do professor de língua portuguesa são baseadas nos livros didáticos, sendo muitas vezes os principais instrumentos norteadores dos conteúdos abordados durante o processo de ensino e aprendizagem, sentimos o interesse em investigar como os livros didáticos recentes, influenciados pelos documentos oficiais acima mencionados, trabalham a compreensão leitora.

Interessado nessa discussão, Marcuschi (2003) fez um estudo a respeito das questões de compreensão presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa, elencando uma série de perguntas frequentemente utilizadas nos manuais. A partir dessas reflexões, é possível compreender a importância de se oferecer uma formação docente consistente no que concerne ao conhecimento da leitura como habilidade, como prática de letramentos e como processo de produção de sentidos. Dessa forma, o professor poderá fazer a melhor escolha do material didático a ser utilizado em suas aulas, promovendo uma ampliação significativa nos conhecimentos enciclopédicos, textual, linguístico e interacional dos estudantes.

Diante disso, temos como objetivo neste artigo analisar o livro didático de língua portuguesa, especificamente o capítulo 1 – “Mergulho no interior”, do livro *Geração Alpha* (2018), da editora SM Educação, destinado ao 9º do ensino fundamental II, e adotado em escolas públicas de Maceió – AL. A análise realizada neste presente trabalho está concentrada nos estudos de Marcuschi (2003) e Kleiman (2002), os quais abordam a avaliação da compreensão leitora na perspectiva sociocognitiva e interacionista.

## **2. Avaliação da compreensão leitora**

A avaliação da compreensão leitora é uma tarefa cada vez mais em destaque nos materiais didáticos atuais. No entanto, ainda é vultoso o cenário de abordagens que propõem exercícios com enfoques mecanicista e superficiais, os quais não proporcionam aos educandos a exploração do texto em seus múltiplos sentidos. Dessa forma, defenderemos ao longo deste trabalho a concepção de leitura numa abordagem sociocognitiva, por acreditarmos que a leitura envolve diferentes tipos de conhecimento (enciclopédico, textual, linguístico e interacional), estratégias cognitivas e metacognitivas, além de técnicas, objetivos e tipos de leitura. Tudo isso pode ser trabalhado de forma sistemática em variados gêneros textuais, não somente na disciplina Língua Portuguesa. Com essa orientação, os estudantes provavelmente terão condições de compreender os textos que leem, de formar opinião, de argumentar e de interagir de forma mais crítica por meio dos textos e, assim, tornarem-se cidadãos letrados e atuantes na sociedade.

Marcuschi (2003), ao realizar um estudo sobre as questões de compreensão leitora em diversos livros didáticos, constatou que tal atividade é presente de forma muito expressiva nos livros, entretanto a concepção de leitura que fundamenta essas atividades centra-se na decodificação, na extração de conteúdos explícitos do texto e nas indagações genéricas. Assim, pode-se afirmar que a leitura ainda é trabalhada numa concepção de linguagem enquanto expressão de pensamento e instrumento de comunicação, as quais não contemplam toda a heterogeneidade e pluralidade linguística.

Cavalcante e Ribeiro (2007) entendem que aprender a ler requer do leitor habilidades cognitivas e experiências enquanto sujeito social, para que adquira conhecimento de mundo e interaja nas práticas socioculturais de leitura e escrita. Nesse sentido, as atividades de compreensão textual não podem se limitar apenas à decodificação e à identificação/extração de conteúdos, mas devem proporcionar experiências de leituras situadas nos eventos socioculturais, os quais exigem indivíduos letrados.

Em consonância com os autores anteriormente mencionados, Koch e Elias (2013) defendem que a leitura é uma atividade de produção de sentidos que exige a ativação de diferentes conhecimentos prévios, como o linguístico, o textual, o enciclopédico e o interacional, que depende dos objetivos do leitor e que se influencia por fatores materiais, afetivos, sociocognitivos envolvidos nas condições de produção e recepção dos textos.

A compreensão leitora advém de um conjunto de atividades que não se restringe apenas às cognitivas, mas envolve estratégias sociocognitivas e interacionais no ato comunicativo da leitora. Ou seja, compreender um texto também exige conhecimentos linguísticos, textuais, enciclopédicos e dos contextos que perpassam os textos.

Marcuschi (2008, p. 230-231) ressalta que “compreender é uma atividade colaborativa, que se dá na interação entre autor-texto-leitor ou falante-texto-ouvinte, [...] é também um exercício de convivência sociocultural.” As práticas situadas de leitura e escrita são momentos de grande valia para que tais conhecimentos sejam desenvolvidos nos discentes, por isso defendemos que a escola é uma agência de letramento (KLEIMAN, 1995) e a sala de aula é um espaço de acontecimentos (GERALDI, 2015).

Em diálogo com os autores, ratificamos o quanto a atividade de compreensão textual é algo complexo e dinâmico, sendo de extrema relevância realizá-la nas aulas de Língua Portuguesa, assim como nas demais disciplinas da Educação Básica. Diante disso, Marcuschi (2003) sinaliza que a avaliação da compreensão textual/leitora deve ser elaborada sob as seguintes recomendações: (a) identificação das proposições centrais do texto, (b) perguntas que requeiram afirmações inferenciais, (c) tratamento a partir do título, (d) produção de resumos, (e) reprodução do conteúdo do texto num outro gênero textual, (f) reprodução do texto lido em diagramas, (g) exposição oral e (h) atividades de revisão da compreensão. Segundo o autor, perguntas do tipo, *onde, quando, quem, o que e qual*, pouco contribuem para a compreensão numa abordagem sociocognitiva da leitura.

A *Identificação das proposições centrais do texto* é a primeira das oito atividades de compreensão sugeridas por Marcuschi. Ela permite a compreensão global do texto e a identificação do tópico discursivo por meio das relações de centração e organicidade. Esse tipo de atividade possibilita reconhecer a hierarquia entre os tópicos e as ocorrências de continuidade ou descontinuidade tópica.

A segunda questão denominada de *Perguntas e afirmações inferenciais* consiste em realizar perguntas inferenciais, que possibilitam aos leitores avaliarem, generalizarem, compararem, associarem, reconstruírem informações para responder ao que é solicitado. Marcuschi (2003) defende que ao utilizar perguntas inferenciais exige-se que os educandos acionem seus conhecimentos linguísticos e extralinguísticos na atividade de compreensão, pois inferir é produzir novas informações a partir de conhecimentos prévios. Em outras palavras, a inferência é uma estratégia cognitiva que permite ao leitor produzir uma nova informação, motivado por pistas deixadas pelo autor do texto, a partir do acionamento de seus conhecimentos internalizados.

*Tratamento a partir do título* é a terceira proposta sugerida por Marcuschi, que defende trabalhar o título como entrada cognitiva no texto, sendo uma forma de avançar nas hipóteses de conteúdos com base em nossas expectativas. Essa atividade coincide com estratégia cognitiva chamada de *Predição*. Trata-se de uma série de suposições ou hipóteses, levantadas pelo leitor, que serão confirmadas ou modificadas, favorecendo o acionamento de conhecimentos prévios. Sobre essa estratégia de leitura, Menegassi e Chaves (2000, p. 32) afirmam que “o título é um estímulo inicial que ativa os esquemas do leitor, proporcionando os cálculos cognitivos, quando é pertinente ao texto, ou melhor, quando é uma macroproposição de nível mais alto”. O título do texto é um fator primordial para atrair os indivíduos ao universo da leitura, isso porque ele pode trazer uma informação prévia do conteúdo que será tratado. A depender disso, o leitor pode ou não manter o interesse em fazer a leitura. Dessa forma, é pertinente a construção de atividades que trabalhem questões relacionadas ao título do texto. Assim, o aluno poderá explorar a história antes mesmo de

fazer a leitura desta, fazendo inferências, indagações e suposições, tudo isso por meio do título do texto.

A *Produção de resumos* diz respeito à escrita de textos curtos contendo partes essenciais das obras. Marcuschi defende a utilização dessa sugestão como uma maneira de trabalhar a compreensão textual a partir da identificação do funcionamento global dos textos. A elaboração de resumos permite o exercício da paráfrase, ou seja, a equivalência semântica com outra forma de linguagem, exigindo o domínio das convenções da escrita. Além disso, a elaboração do resumo exige a habilidade do leitor escolher entre o que é essencial e o que é secundário.

Já a *Reprodução do texto lido em outro gênero textual* se refere à retextualização de texto em outro gênero textual. Nessa atividade, o discente poderá escrever o que compreendeu e interagir com outros gêneros textuais.

A *Reprodução do texto lido em diagramas* é um exercício que propõe ao aluno realizar um resumo de maneira esquemática e lógica, a qual requer uma compreensão clara do texto lido para que não se realize extrapolações de compreensão. Um exemplo desse formato de atividade é a produção de mapas mentais e conceituais, também conhecidos como resumos esquemáticos.

A penúltima sugestão de Marcuschi recomenda o trabalho com a *Oralidade*, uma vez que, segundo o teórico, a escrita ocupa um espaço notório no ensino de língua materna, porém é preciso abordar a oralidade na sala de aula, com práticas de ensino que possibilitem aos educandos o conhecimento e o domínio sobre o uso da língua oralmente.

Por último, o autor ressalta a relevância de *Exercícios de revisão da compreensão leitora*, pois ela é uma habilidade cognitiva que requer o uso constante de testes. Sendo assim, os discentes necessitam ter a experiência sistematizada com a leitura seguida por atividades de avaliação da compreensão de textos escritos, por exemplo, utilizando o teste *cloze* ou *lacunado*, teste de múltipla escolha, teste de falso ou verdadeiro, entre outros modelos de questionários. Essa prática inclusive poderá permitir desempenho satisfatório nos variados exames nacionais, como o Enem, Prova Brasil, Saeb, entre outros.

Postas essas reflexões teórico-metodológicas, concordamos com os teóricos citados por acreditarmos em um ensino da leitura que ‘ultrapasse’ os muros dos preceitos engessados, numa didática que aborde a língua/linguagem numa perspectiva sociointeracional e sociocognitiva. Assim, abordar a leitura e a avaliação da compreensão leitora, na concepção aqui defendida, é promover eventos de letramentos aos educandos, pois a leitura não é somente decodificação, mas também é leitura de mundo, leitura de palavras. Em cada palavra, a narrativa das compreensões do passado e a construção dos entendimentos do real precipitam como futuro. “Na palavra, passado, presente e futuro se articulam.” (GERALDI, 2015, p. 32). Passemos a seguir a descrição e a análise de um recorte de atividade de compreensão leitora de dois contos propostos num livro didático de língua portuguesa, editado em 2018, com o objetivo de verificar a concepção de leitura adotada, os tipos de questões e atividades utilizadas.

### 3. Análise dos dados

Para realizar o objetivo proposto neste estudo, selecionamos duas atividades de compreensão leitora que compõem um livro didático adotado por uma escola pública da rede estadual de Alagoas. Trata-se do livro *Geração Alpha*, destinado ao 9º ano do ensino fundamental II. A obra é de autoria de Everaldo Nogueira, Greta Marchetti e Mirella Cleto, publicado pela editora SM Educação em 2018, contendo 385 páginas, organizadas em oito unidades que correspondem ao estudo de vários gêneros textuais. Cada unidade apresenta dois capítulos. Por exemplo, a unidade 1 é dedicada ao gênero conto. O capítulo 1 traz o título “Mergulho interior” e se debruça sobre o conto psicológico; o capítulo 2 tem como título “Um por todos” e se dedica às especificidades linguísticas e discursivas do conto social.

Na segunda, terceira, quarta e quinta unidades, tem-se o estudo voltado aos gêneros textuais do campo jornalístico-midiático, com foco para as crônicas, reportagem, vlog de opinião, textos de divulgação científica, infográfico e roteiro de cinema/tv. A sexta, sétima e oitava unidades estão direcionadas aos gêneros argumentativos, como o artigo de opinião, a resenha crítica e o anúncio publicitário, respectivamente.

Após a leitura e análise da referida obra didática, decidimos selecionar a Unidade 1 – *Conto Psicológico e Conto Social*, especificamente a seção *Para entender o texto*, destinada a questões de compreensão leitora. Antes da análise, faremos uma breve descrição da unidade. Tal explanação será baseada nas reflexões de Marcuschi, o qual traz alternativas significativas para a elaboração de atividades que geram maior desempenho na compreensão textual dos educandos.

A Unidade 1 – *Conto Psicológico e Conto Social* é organizada em dois capítulos, os quais objetivam possibilitar aos educandos o aprendizado sobre o gênero textual conto psicológico e social, suas principais características, forma composicional e aspectos linguísticos e discursivos pertinentes ao gênero. O primeiro capítulo é destinado ao estudo do conto psicológico, focando as diferenças na construção dos tempos psicológico e cronológico. Como modelo do gênero, o capítulo 1 propõe a leitura do conto *Aquela água toda*, escrito por João Carrascoza, o qual será objeto de estudo das perguntas de compreensão leitora, das questões sobre o contexto de produção do texto, das perguntas sobre a linguagem utilizada (aspectos discursivos) e da revisão de conteúdos gramaticais (período composto por coordenação, orações coordenadas, conjunções coordenadas e os valores semânticos da conjunção “mas”). O conto de Carrascoza é utilizado ao longo de todo o capítulo 1 por meio das atividades e questões para abordar as práticas de linguagem sugeridas pela BNCC (2018) – a saber: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica.

Para isso, o capítulo é organizado em várias e diferentes seções, tais como: “Texto em estudo” que se subdivide em “Para entender o texto”, “O contexto de produção”, “A linguagem do texto” e “Comparação entre textos”, voltadas para o trabalho da compreensão leitora e a pluralidade de sentidos do texto; a seção “Uma coisa puxa a outra” promove a ampliação do repertório cultural por meio da apresentação de outros gêneros e linguagens ligados ao tema tratado no texto principal do capítulo; ainda encontramos as seções “A língua em estudo”, “Atividades” e “A língua na real”, as quais se dedicam à análise de aspectos gramaticais; “Escrita em pauta” e “Agora é com você” são seções voltadas para a prática de produção de textos, podendo ser orais ou escritos, que aparecem no final do 2º capítulo; no

término da unidade, encontram-se as seções “Investigar”, “Atividades integradas” e “Ideias em construção”.

No manual do professor, cada capítulo traz orientações didáticas valiosas para explorar o texto e o gênero em estudo. A seção “Texto em estudo”, por exemplo, traz orientações para o professor monitorar a leitura antes, durante e depois da apreciação do texto. No decorrer da unidade, têm-se sugestões de livros, filmes, hiperlinks, debates por meio da seção “Cotidiano e autonomia” e no final do livro são propostos projetos de intervenção para serem realizados na escola, como a produção de um canal de vídeos e um cineclube.

O segundo capítulo segue a mesma organização didática do anterior, porém traz para estudo o conto *Por um pé de feijão* do escritor Antônio Torres, o qual será utilizado nas atividades, perguntas e estudo comparativo entre o conto psicológico e social. O capítulo objetiva mostrar que os textos literários são um meio de denúncia social. Neste segundo capítulo, os conteúdos gramaticais a serem estudados são períodos compostos por subordinação, orações subordinadas e suas classificações, orações principais reduzidas e desenvolvidas. E, ao final da unidade, o livro sugere a produção textual do conto social e a orientação para a reescrita dos textos produzidos.

Entre os dois capítulos da primeira unidade, selecionamos as quatro primeiras questões da seção “Para entender o texto”, a qual busca avaliar a compreensão leitora. A seguir realizamos na seção 3.1, a análise das questões de compreensão textual sobre o conto *Aquela água toda*, escrito por João Carrascoza e, por conseguinte, na seção 3.2, a apreciação das questões referentes ao conto *Por um pé de feijão* do escritor Antônio Torres.

### **3.1 Proposta de compreensão textual do conto - *Aquela água toda*, do escritor João Carrascoza**

O conto *Aquela água toda*, escrito por João Carrascoza, descreve as peculiaridades da vida comum. Nele é escrito a respeito de um domingo de verão na praia, dia marcado por várias tensões expressas por novidades e perigos. Tais situações acontecem em torno do personagem principal, um menino que relembra seu afogamento e consequente medo de perder os pais.

Apresentamos as quatro primeiras questões da subseção “Para entender o texto” que tem, no total, 11 perguntas. Observemos logo abaixo perguntas a serem apreciadas.

Figura 1: Seção “Texto em estudo”: conto *Aquela água toda*

## TEXTO EM ESTUDO

### PARA ENTENDER O TEXTO

1. O que você imaginou sobre o título do conto se confirmou após a leitura? Explique.
2. A notícia da viagem, dada pela mãe do menino, desperta nele que tipo de emoção?
3. O menino demonstra autonomia no momento em que está no mar? Justifique.
4. A idade do menino não é mencionada no conto.
  - a) Que ações dos pais criam a imagem do menino como uma criança?
  - b) A passagem abaixo contradiz essa imagem do menino? Explique.

[...] aquela água toda pedia uma entrega maior. E ele queria se dar, inteiramente, como um homem.

### TEMPO PSICOLÓGICO

Fonte: Imagem retirada do livro didático, página 15

A primeira pergunta diz o seguinte: “O que você imaginou sobre o título do conto se confirmou após a leitura? Explique”. Essa questão se volta para a estratégia da predição, uma vez que estimula a leitura do título do texto e mostra que é permitido levantar hipóteses sobre o que será lido que podem ser confirmadas, refutadas ou corrigidas. O termo “Explique” permite que a resposta seja expandida, indo além do “sim” ou “não”.

De acordo com Marcuschi (2003), esse tipo de pergunta está atrelado ao “Tratamento a partir do título”, trabalhando os conteúdos globalmente. O autor ainda descreve que nele o aluno pode inferir que é possível construir um universo contextual e ideológico para os textos antes mesmo de lê-los. Ou seja, a partir do título já é possível investir no conhecimento de mundo e pensamento reflexivo do educando. Por isso, torna-se importante o uso desse tipo de questão em atividades de compreensão leitora.

A segunda questão traz o seguinte: “A notícia da viagem, dada pela mãe do menino, desperta nele que tipo de emoção?”. Essa pergunta é do tipo inferencial e requer do aluno a leitura de informações explícitas no texto para alcançar determinada conclusão, que seria a emoção sentida pelo menino ao saber da notícia da viagem. Marcuschi denomina esse tipo de questão como “perguntas e afirmações inferenciais”. Isso porque é exigido do aluno a habilidade de reunir informações do texto para conseguir depreender o tipo de emoção despertada. Esse tipo de questionamento é essencial para avaliar a capacidade que o aluno tem de inferir e de identificar informações implícitas no texto. É a estratégia de leitura que exige maior acuidade do leitor.

No que tange à questão 3, pergunta-se o seguinte: “O menino demonstra autonomia no momento que está no mar? Justifique”. Nessa situação, o estudante também precisa compreender globalmente o texto para conseguir responder coerentemente. Observa-se que não se trata de uma resposta objetiva, apenas com um SIM ou NÃO, o termo “justifique” exige do aluno uma descrição mais minuciosa e argumentativa, baseada no conteúdo textual. Esse tipo de questão é conhecido por Marcuschi (2003) como “Perguntas e afirmações inferenciais”. Isso porque para conseguir responder tal questão em análise, como aponta Marcuschi, é necessário identificar as ideias centrais do texto e as possíveis intenções do autor



na situação da ausência de informações diretas e objetivas do texto, tendo que buscar informações que não estão implícitas no conto.

A última questão inicia com uma afirmação: “A idade do menino não é mencionada no conto”, sendo seguida por duas perguntas dos tipos mencionados anteriormente. A pergunta (A) “Que ações dos pais criam a imagem do menino como criança?” exige que o leitor busque informações pontuais e explícitas no texto. Tais informações são imprescindíveis para responder à questão (B) “A passagem abaixo contradiz a imagem de menino? Explique”. E na passagem selecionada consta o seguinte: “(...) E ele queria se dar, inteiramente, como **um homem**.”. O estudante precisa levantar as informações explícitas para contrapor com o trecho selecionado e chegar à determinada conclusão, realizando assim uma inferência.

As questões restantes da primeira subseção “Para entender o texto” abordam outros conhecimentos linguísticos e textuais, também importantes para a produção de sentidos no texto, como os elementos da narrativa, da sequência tipológica e os aspectos estilísticos da linguagem utilizada. A subseção também traz perguntas voltadas para a comparação entre os tempos psicológico e cronológico, para a identificação do propósito comunicativo do texto e do contexto de produção. O conteúdo gramatical aparece no final do capítulo e volta-se para o estudo da classificação das orações coordenadas e das conjunções coordenadas.

Não analisaremos as perguntas que tratam da gramática, por não serem o foco da pesquisa em questão, apenas as seções que avaliam a compreensão leitora. A seguir, apresentamos a análise da segunda seção “Para entender o texto”.

### **3.1 Apreciação da proposta de compreensão textual do conto - *Por um pé de feijão*, do escritor Antônio Torres**

A seguir, descrevemos e analisamos as questões de compreensão do conto *Por um pé de feijão* do escritor Antônio Torres que trata de um momento de prosperidade no sertão, uma situação rara diante da realidade desse ambiente. A produtividade, a chuva e a terra fértil marcaram a vida dos sertanejos, os quais usufruíram de “um ano bom” até um incêndio destruir a plantação de feijão. A família perdeu a colheita, mas não perdeu a esperança. Na mente havia a fé de que no outro dia um bom tempo já esperaria, sendo o resto de terra que não teria sido danificada o lugar oportuno para iniciar um novo plantio.

A abordagem do texto inicia-se com perguntas que motivam e preparam o leitor para a ação da leitura. Isso é uma atitude coerente do livro didático, pois os alunos são convidados a realizarem uma indagação logo nos primeiros momentos de contato com o texto.

Após a leitura do texto, os alunos são solicitados a responderem algumas questões de compreensão. A primeira delas está na subseção *Para entender o texto*, vejamos logo abaixo essas perguntas.

Figura 2: Seção “Texto em estudo”: conto *Por um pé de feijão*

## ● PARA ENTENDER O TEXTO

1. A hipótese que você levantou a respeito do nome do conto se confirmou? Explique.
2. Os três primeiros parágrafos narram o vigor da natureza naquele ano.
  - a) Pela alegria das pessoas diante desse fenômeno, o que se pode inferir a respeito da condição do lugar em que elas vivem?
  - b) A certa altura da narrativa, a que essa alegria deu lugar? Selecione e copie trechos que revelem a mudança de estado de espírito das personagens.
  - c) No conto, a natureza não é percebida apenas em seu aspecto biológico. Veja:

Toda a plantação parecia nos compreender, parecia compartilhar de um destino comum, uma festa comum, feito gente.

- Como o menino do conto percebia a plantação? Qual é a figura de linguagem que ressalta essa percepção?
3. O narrador do conto, personagem da história, organiza a narração dos fatos com que tempo verbal? Transcreva no caderno quatro ocorrências desse tempo. O uso recorrente desse tempo verbal torna as ações acabadas ou inacabadas?
  4. Leia dois provérbios citados no conto.

I. Deus põe e o diabo dispõe.  
II. Deus tira os anéis, mas deixa os dedos.

- a) Localize esses provérbios no texto e relacione-os à situação vivida no conto.
- b) Você conhece outros provérbios? Em caso afirmativo, compartilhe alguns deles com seus colegas, ressaltando o contexto em que podem ser usados.

Fonte: (Imagem retirada do livro didático, página 27)

Ao realizarmos a leitura dessas questões, observamos que, assim como no estudo do conto anterior, temos quatro perguntas que requerem dos alunos habilidades diversas de leitura. A primeira exercita a estratégia de predição, voltada para reflexão do título do conto, estimulada antes da leitura propriamente dita.

Ainda sobre essa questão, vale mencionar a pertinência de trabalhar com o título do texto, permitindo que o leitor já inicie a leitura com uma motivação e uma pergunta norteadora. Essa prática combina com os pressupostos teóricos de Cosson (2016) que propõe uma sequência básica para realizar práticas de leitura em sala de aula. Elas são a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação. A motivação, por exemplo, prepara o primeiro contato do leitor com o texto, fazendo-lhe ter uma motivação de leitura. Além disso, essa pergunta tem sua pertinência por explorar o campo semântico do título do texto, já que segundo Marcuschi (2003, p. 59) “trabalhar os títulos de textos é uma boa forma de perceber como se constrói um universo contextual e ideológico para os textos mesmo antes de lê-los”.

Dessa forma, o primeiro olhar dos leitores para o referido conto é cercado de possibilidades de sentidos, porém tudo isso ainda requer um direcionamento do professor. Assim, percebemos que a primeira pergunta tem uma excelente proposta, além de permitir um momento de discussão entre docente e discentes para alcançar as várias respostas, já que é uma pergunta de cunho subjetivo.

Na segunda pergunta, temos três questões (A, B, C) que se voltam para informações ao longo dos três primeiros parágrafos. Repetindo a orientação do estudo do conto *Aquela água toda*, os autores do livro didático apresentam uma questão inferencial e uma questão de identificação de informações explícitas porque as duas são complementares. Na atividade em tela, a pergunta A traz na consigna o termo “inferir” que talvez exija mediação do professor. De acordo com Marcuschi (2003, p.58), “inferir é produzir informações novas a partir de informações prévias, sejam elas textuais ou não.” Logo tal questão possibilita que o estudante faça uma dedução acionando seus conhecimentos prévios e buscando pistas no texto.

A questão B traz uma afirmação e solicita a transcrição de trechos que a comprovem. Dessa forma, o leitor percebe que o levantamento de informações implícitas deve se fundamentar em dados explícitos no texto, evitando assim a compreensão que extrapola o texto. Destacamos que essa questão não é uma mera cópia, uma vez que exige a percepção de informações que estão diluídas ao longo dos parágrafos. São vários trechos que mostram a mudança de estado de espírito dos personagens.

O terceiro questionamento (C) traz uma citação do conto seguida por duas perguntas: (C1) como o menino percebe a plantação e (C2) qual a figura de linguagem utilizada focaliza em saber a percepção do menino em relação à plantação e qual figura de linguagem é utilizada para expressar essa percepção. Talvez, um estudante do 9º ano tenha dificuldade em responder essa questão por ainda não ter estudado as figuras de linguagem, mas não é uma questão impossível de ser respondida. É uma indagação que requer uma interligação com o conteúdo programático da disciplina Língua Portuguesa, exigindo do docente a exposição ou retomada desse conteúdo.

Na terceira questão, vemos a mesma prática de solicitar a identificação de passagens explícitas no texto e sua relação com informações implícitas. Essa questão relaciona o conteúdo modos verbais com a mudança de tempo no conto *Por um pé de feijão*, permitindo que os leitores identifiquem a marcação de tempo e logo após informem se eles (os modos) modificam as circunstâncias de narração verbal. Dessa forma, entendemos que a questão em análise foi bem elaborada, por relacionar os efeitos de sentido pretendidos pelo autor e o uso dos tempos verbais, pois a marcação de tempo cronológico ou psicológico faz parte da estrutura do gênero conto em análise na unidade 1 do livro didático.

Na quarta e última questão, observamos a tipologia de perguntas “objetivas” sobre o conto e os provérbios citados no texto, favorecendo um trabalho com a intertextualidade. Nesse momento, é possível que o professor realize uma exposição sobre tal conceito, peça que os alunos pesquisem mais provérbios, fazendo uma discussão em sala de aula e, por fim, sugerindo um debate entre os provérbios encontrados no texto e pesquisados pelos discentes.

### **Considerações Finais**

Conforme sinalizado na introdução, o livro didático é um material de muita influência no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Nesse contexto, ratificamos a pertinência de livros que abordem a oralidade, leitura/escuta, produção de textos e análise linguística/semiótica de maneira contextualizada e interativa como preconizam Marcuschi (2003), Geraldi (2015), Kleiman (2002) e a BNCC (2018).

Diante disso, verificamos que atividades de compreensão leitora analisadas aqui estimulam o uso das estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura, como a predição, a confirmação e a inferência. Além disso, o livro didático em análise traz boxes informativos com conteúdo sobre o gênero, o contexto de publicação e a biografia do autor do texto, favorecendo a ativação dos conhecimentos enciclopédico, textual e interacional. No manual do professor, são apresentadas as competências e habilidades desenvolvidas em cada atividade conforme preconiza a BNCC (2018). Percebemos também que o livro se alinha às orientações da educação para as competências (PERRENOUD, 1999) e da educação baseada em valores.

Embora as questões analisadas e as demais apresentadas na seção “Texto em estudo” que se subdivide em “Para entender o texto”, “O contexto de produção”, “A linguagem do texto” e “Comparação entre os textos” fundamentem-se nas concepções interacionista e sociocognitiva de leitura, verificamos que as atividades de compreensão se centram na tipologia de apresentação de perguntas inferenciais, de reconhecimento das questões centrais do texto e perguntas sobre o título. Não são apresentadas outras atividades de compreensão que trabalhem com a elaboração de resumos, diagramas, retextualização ou questões de múltipla escolha, por exemplo.

Outro aspecto negativo talvez seja a quantidade de questões apresentadas para cada conto. No capítulo 1, a subseção “Para entender o texto” apresenta 11 perguntas sobre o conto psicológico *Aquela água toda*, além das outras questões nas 3 subseções seguintes: “O contexto de produção”, “A linguagem do texto” e “Comparação entre os textos”. O capítulo 2, dedicado ao conto social *Por um pé de feijão* apresenta 10 perguntas na subseção “Para entender o texto”, além de 9 perguntas na subseção “Comparando os textos”, constituindo o total de 19 perguntas de compreensão do texto. A depender da realidade da turma, essa quantidade pode tornar a abordagem do texto cansativa e exigir muito tempo de trabalho do professor, uma vez que as demais práticas de linguagem precisam ser trabalhadas, como a oralidade, a produção de textos e análise linguística.

Concluimos que as oito questões analisadas viabilizam um trabalho de compreensão textual pertinente com as abordagens sociocognitiva e interacionista de leitura. O livro didático é um aliado na docência e um facilitador no processo de ensino e aprendizagem, mas o ponto chave é que o docente conheça o seu material de trabalho e use conforme suas realidades de ensino e de aprendizagem.

## Referências Bibliográficas

BRASIL. BNCC. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Versão final. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. PCN. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2008.

BRASIL. PNLD. **Plano Nacional do Livro Didático**. Língua Portuguesa–Ensino fundamental anos finais. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. 2017.

CAVALCANTE, Vanuze Maria Pacheco. RIBEIRO, Maria Claru Maciel de Araújo. **Leitura: um jogo de estratégias (meta)cognitiva**. Montes Claros: Unimontes, 2017.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ª. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

GERALDI, João Wanderley. **A Aula como Acontecimento**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2015.

KLEIMAN, Angela. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: KLEIMAN, Angela (org.). Os significados do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 9. ed. Campinas-SP: Pontes, 2002.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. 3.ed. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, Angela Paiva. BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Livro Didático de Português: Múltiplos olhares**. 2ª. Ed. Rio de Janeiro, Lucena, 2003 (p. 48 – 61).

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MENEGASSI, Renilson José; CHAVES, Maria Izabel Afonso. **O título e sua função estratégica na articulação do texto**. *Linguagem & Ensino*, Pelotas - Rio Grande do Sul, v. 3, n. 1, p. 27-44, out. 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15510>. Acesso em: 13 dez. 2022.

NOGUEIRA, Everaldo; MARCHETTI, Greta; CLETO, Mirella L. **Geração Alpha língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.